ENSINAR HISTÓRIA. ENSINAR A ENSINAR HISTÓRIA TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS

*Maria Heloisa Aguiar da Silva**
aguiar.heloisa@gmail.com
Universidade Cidade de São Paulo

RESUMO
Este artigo busca refletir sobre a formação de professores, mais especificamente, sobre o professor formador de professores. Aborda a docência universitária e os desafios da formação inicial do professor de História. Apresenta-se uma reflexão pessoal sobre a transformação identitária que ocorreu no desenvolvimento profissional da autora. Problematiza-se a diferença entre ensinar história e ensinar a ensinar História.
Palavras-chave: Formação de Professores; Transformações identitárias; Ensino de História.

ABSTRACT
This article aims to reflect on teacher training, more specifically on the trainer teacher of teachers. Deals with the university teaching and the challenges of initial training of teachers of history. It presents a personal reflection on the identity transformation that occurred in the professional development of the author. It discusses the difference between teaching and teach history to teach history.
Keywords: Teacher Training; Identity transformations; History teaching.

* Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/ SP); Coordenadora e Professora do curso de Pedagogia da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID); Professora do curso de História da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

Apresentando o problema...

O debate contemporâneo acerca da formação docente indica caminhos para uma reformulação de teorias e para a construção de um novo paradigma. Os principais temas circulam, prioritariamente, em torno do reconhecimento dos saberes docentes, do desenvolvimento de uma prática reflexiva, da promoção da autonomia intelectual, da formação contínua centrada no exercício profissional, da construção de uma nova identidade docente, em direção à profissionalização.

Estas reflexões instigam alguns questionamentos. Como a docência universitária tem sido impactada por este debate? Que mudanças podem ser observadas na formação do professor do ensino superior no sentido de aprimorar sua ação pedagógica?

A expansão do ensino superior nas últimas décadas colocou a questão da qualidade de ensino como um desafio essencial. Assim, a formação de professores adquire uma centralidade, visto que está diretamente relacionada ao processo ensino-aprendizagem. Portanto:

> Formar profissionais capazes de organizar e dirigir situações de aprendizagem. Sem dúvida esta é, ou deveria ser, a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à Universidade. Tal visão do profissionalismo não significa [...] que os professores e os futuros professores poderiam limitar-se a adquirir truques, gestos estereotipados ou, em outros termos, reforçar a sua prática no domínio do ensino. (PERRENOUD *et al*, 2008, p. 11)

A formação docente e profissional exige muito mais do que "[...] a aplicação de um repertório de receitas" (PERRENOUD, 2000, p. 11). Para responder a esta nova demanda o papel desempenhado pelos professores deve evoluir. Contudo, essa 'evolução' deve ser caracterizada como um momento de desenvolvimento profissional em que os saberes construídos na ação pedagógica do docente possam emergir, reaproximando a relação teoria e prática, muitas vezes negligenciada na formação inicial deste profissional.

O contexto profissional docente requer o desenvolvimento de uma postura reflexiva que permita ao professor identificar os elementos constitutivos da sua ação pedagógica, problematizá-los e reestruturá-los com vistas a participar da inovação educativa de forma consciente. Entende-se que a mudança deva se introduzir de forma intrínseca à instituição educativa e que requer uma nova cultura profissional (IMBERNÓN, 2004, p. 19).

Para tanto, a construção da autonomia profissional deve ser compartilhada, desenvolvida na instituição educativa a partir do paradigma colaborativo. É preciso, então:

> [...] estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares. [...] Promover um clima/cultura de colaboração que deve centrar-se em criar participação, no sentido de tomar decisões compartilhadas; de delegar; de formar equipes; de trabalhar com professores. Com essa formação, pretende-se que se 'reconstruam' as instituições por fora e por dentro. (IMBERNÓN, 2004, p. 84)

Assim sendo, a formação contínua de professores requer sempre uma ação contextualizada, estabelecida na interação com seus pares, com a instituição educativa e com a sociedade. Logo, seu desenvolvimento profissional não se restringe apenas ao aspecto pedagógico.

Para refletir sobre os temas abordados inicialmente outros questionamentos se destacam: quem são os formadores de professores neste novo contexto, visto que a formação contínua de professores deve ter como eixo norteador a análise das práticas no seu espaço de atuação profissional? Como é formado o formador de professores?

Esse texto representa um momento reflexivo da autora, que se tornou formadora de professores, inicialmente, apenas da Educação Básica, e, posteriormente, começou a participar da formação contínua de professores do Ensino Superior (seus pares). Como se construiu a sua formação de formadora?

Narrar e dar sentido aos acontecimentos...

Tornei-me professora universitária em 2001, lecionando em uma pequena faculdade da zona sul de São Paulo a disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa nos cursos de ADM e Pedagogia. Sempre fui professora, portanto, ser professora universitária representou uma mudança do nível de atuação.

O mestrado e o doutorado foram escolhas que fiz preocupada com a continuidade dos estudos, meu projeto de vida sempre foi a minha formação. Tornar professora universitária não era minha intenção inicial ao buscar a pós-graduação e sim desenvolver leituras, reflexões e pesquisas.

Minha formação inicial me preparou para a docência em História na Educação Básica. A pós-graduação me trouxe reflexões sobre formação de professores e me levou à docência no ensino superior, formando professores para a Educação Básica. Contudo, minha experiência profissional a partir de 2001 me desafiou a administrar minha própria formação contínua e a "[...] acolher a formação dos colegas e participar dela", como indica Perrenoud ao apresentar dez novas competências profissionais para ensinar (2000, p. 21).

Tornei-me formadora de professores universitários e isto se deu a partir de um processo reflexivo que possibilitou a reconstrução da minha identidade docente, uma vez que: "[...] a formação contínua acompanha também transformações identitárias" (PERRENOUD, 2000, p. 158).

Refletir sobre minha experiência como formadora de professores significa, entre outras coisas, reconstruir os momentos e os espaços formativos que participei nesta instituição educativa. Significa, portanto, rever a minha própria trajetória como professora em formação e reconhecer a possibilidade de manifestação do protagonismo docente e do desenvolvimento de uma prática reflexiva, visto que:

> O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. (ZEICHNER, 2008, s/p)

Ensinar a ensinar História

Numa perspectiva tecnicista, em que professor era visto como mero executor de um currículo produzido por outros, o formador de professores deveria ser um especialista, distante do espaço do exercício profissional docente, com funções prescritivas. Neste novo contexto educacional é premente a necessidade de se compreender como se dá a formação do formador de professores. A formação inicial me preparou para ensinar História na Educação Básica, contudo, o desafio hoje colocado não se restringe a ensinar História, mas sim a "ensinar a ensinar História".

No novo paradigma de formação docente, que dá centralidade à análise das práticas como eixo articulador da formação contínua e reconhece a instituição educativa como *lócus* privilegiado desta reflexão, o formador de professores adquire outro papel. Ele não pode

ser visto como um elemento externo, com ações regulatórias e prescritivas. Deve ser um membro da equipe, um mobilizador e mediador das ações formativas.

Outro elemento que interfere na construção da identidade deste profissional é o reconhecimento da existência do "saber docente", sendo este um saber plural, advindo da experiência e da formação, devendo estar sempre em interação (TARDIF, 2002).

Assim, reconhecer o professor como detentor de saberes interfere no desenvolvimento de suas competências profissionais, na configuração de sua identidade docente e na formulação de propostas de formação.

Segundo Perrenoud, o título de formador de professores é ambíguo, "tal é a diferença das práticas, das identidades, das inserções e dos estatutos" (2003, p. 11). Logo, refletir sobre a formação do formador significa discutir modelos de formação docente, pois o formador representa uma concepção de formação que se quer desenvolver.

Como se constitui um formador de professores? Qual a sua contribuição para o desenvolvimento das competências dos professores? Ao participar do processo de formação de professores o formador estabelece um diálogo com seus pares. Sua identidade profissional está aberta e em construção:

> Como eles adquiriram, construíram suas competências profissionais, seus saberes profissionais? Que formação, que autoformação, que co-formação? Eles construíram seus saberes e suas competências pela reflexão e pela análise de suas práticas? Por redes e uma troca de experiência? [...] Por formações especializadas em ciências da educação? [...] Pelo acompanhamento de estabelecimentos em projetos? (PERRENOUD, 2003, p. 15)

Essas questões devem nortear a reflexão sobre o papel da formação do formador de professores e são consonantes com a realização de um projeto formativo reflexivo, que tem a pesquisa-ação como eixo articulador.

Portanto, a formação do formador constitui-se num processo reflexivo sobre ações contextualizadas, que requer apoio e interação. Passa ainda por uma formação multidisciplinar e extremamente exigente, pois não se trata de qualificar-se para um cargo, mas sim da construção de competências profissionais elevadas.

A defesa do trabalho e do saber qualificado é a defesa daqueles que o exercem, de sua identidade e centralidade social. É uma autodefesa que apressadamente pode ser interpretada como coorporativa, contrária a abrir a escola e seu saber-fazer ao crivo da

participação social mais ampla. No meu entender essa seria uma interpretação parcial, precipitada, que deve ser melhor ponderada. Podemos ver este momento como uma percepção que os próprios profissionais têm da especificidade do seu saber-fazer como insubstituível, logo a ser defendido e a ser tratado com a devida seriedade e respeito (ARROYO, 2000, p.22).

Os cursos superiores de História têm, como uma de suas ações fundamentais, a formação do professor de História para a Educação Básica. Neste artigo não se pretende discutir a natureza destes cursos, bem como não se busca refletir sobre as diferenças entre o bacharelado e a licenciatura. Parte-se, entretanto, de uma concepção de que para se ensinar um determinado conteúdo/ conhecimento, faz-se necessário compreender e dominar os processos de sua produção. Assim, para ensinar História é importante compreender o processo de produção do conhecimento histórico.

A relação entre "o que ensinar" e "como ensinar" é intrínseca e indissociável:

> A forma de aprender um conhecimento é orgânica ao conteúdo a aprender. Não constituem momentos separados e sucessivos.
>
> [...] Cada conteúdo tem sua peculiaridade metodológica apropriada para compreendê-lo. Assim, como a ciência da História tem como cerne a representação da experiência humano-social no tempo, o seu *modus faciendi* constitui o procedimento por excelência do profissional de História. (SILVEIRA, 2001, p. 65)

Minha identidade profissional constrói-se na articulação destes saberes, na reflexão sobre esta experiência peculiar, como professora de História e como formadora de professores de História, na busca incessante pelo aprimoramento da docência, problematizando a própria realidade, de forma individual e coletiva. Minhas paixões intelectuais norteiam meu processo formativo, dão sentido às minhas ações, me impelem à pesquisa, me constituem como profissional e estabelecem minha definição identitária.

Ser professor: construção de sentidos

O professor é, muitas vezes, o "bode expiatório" de todas as mazelas da educação pública no Brasil. Paradoxalmente, isto significa também uma hipervalorização de suas funções.

Numa tentativa de ver reconhecido o seu papel e a sua importância social o professor busca amparo num outro momento histórico em que, supostamente, ele era mais valorizado. Esse lugar não é definido objetivamente, mas com uma certa nostalgia.

A história da profissão docente é construída num terreno de embates e conflitos, carregada de ambiguidades. Refletir sobre o que é ser professor hoje não pode ser feito de forma comparativa, remetendo a uma imagem idílica da profissão e do ensino.

Arroyo apresenta um ponto de partida para esta reflexão:

> Volto à pergunta que nos persegue: quem somos? Dominando competências mudaremos a imagem? Um ponto de partida para responder estas perguntas poderia ser este: somos a imagem que fazem do nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e autoimagens. É frequente lamentar que não somos socialmente reconhecidos. Mas como se constrói o reconhecimento social de uma profissão? Repito, seria um bom ponto de partida: somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, somos as formas diversas de exercer esse ofício. Sabemos pouco sobre nossa história. Nem nos cursos normais, de licenciatura e pedagogia nos contaram quanto fomos e quanto não fomos. O que somos. (ARROYO, 2000, p.29)

Responder a tais questionamentos é uma etapa da constituição da profissionalização docente. Nóvoa apresenta algumas pistas ao apontar a busca da autonomia, bem como a necessidade de um profissional reflexivo, como uma aposta num futuro que possibilita encerrar esse quadro relativo à profissão docente como um eterno retorno a um momento idealizado, em que, supostamente, houve uma maior valorização profissional (NÓVOA, 1991).

Independentemente de todas as representações sobre a profissão docente, podemos afirmar que uma competência fundamental para o professor é saber ensinar. Logo, isto é algo que se aprende, e esse aprendizado se dá nos cursos de formação docente e também no exercício profissional. Saímos dos cursos universitários com a qualificação profissional e a certificação. Contudo, é no exercício da docência, na prática da sala de aula, que nos tornamos, cotidianamente, professores. Estamos sempre nos fazendo e refazendo.

Torna-se imperioso, portanto, pensar sobre esse processo. Refletir sobre as competências que precisamos desenvolver para tornar a nossa ação pedagógica mais eficiente, assim possibilitando aos nossos alunos um ensino de qualidade.

"Não há docência sem discência", ensinou-nos Paulo Freire. A relação entre ensino e aprendizagem é estabelecida sempre entre sujeitos, ou seja, pessoas dotadas de

vontade, que interagem e participam ativamente do processo. Quando eu ensino, também aprendo; e quando aprendo, também ensino. O aluno não é um objeto, não é um ser passivo no qual o professor deposita todo seu conhecimento: ele é um sujeito que quer ou não quer aprender.

Assim sendo, temos de aprender a conviver, desde o início, com o sentimento de insucesso, tanto nosso como de nossos alunos. Freud costumava dizer que essa é uma profissão impossível, pois ela se exprime na influência de um sujeito sobre outro. Perrenoud nos leva a refletir sobre a complexidade dessa profissão, uma vez que "nas profissões que trabalham com pessoas o sucesso nunca está assegurado, e é necessário, pelo contrário, aceitar uma fração importante de semifracassos ou fracassos graves" (PERRENOUD, 1997, p. 176).

Portanto, estamos diante de uma profissão bastante exigente – exigente de uma formação rigorosa e contínua e de um compromisso ético, visto que essa é uma profissão cujo objeto de trabalho é um ser humano em formação.

A formação de professores deve assumir esses desafios e desenvolver um processo formativo atualizado, flexível, que forneça ferramentas para que o futuro profissional saiba lidar com situações complexas e imprevistas:

> Ensinar significa, por vezes, reagir "com grande precisão" perante situações imprevistas e "sair delas" sem muitos prejuízos. Significa no melhor dos casos tirar partido do imprevisto para atingir o fim desejado. Ensinar significa agir rapidamente, com urgência, face a uma situação complexa, mal conhecida. (PERRENOUD, 1997, p. 107).

Ao findar o século XX, alguns desafios se colocaram para a escola. Falava-se em novas maneiras de ensinar e aprender, exigindo-se uma reconfiguração do papel da escola e, por consequência, do professor.

O século XXI iniciou herdando esse desafio e aprofundando-o. Esse movimento é provocado pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, que nos coloca diante de um volume de informações antes nunca visto. Não há mais espaço para a antiga imagem do professor como dono do saber.

É nesse novo cenário que emerge a importante discussão sobre a construção de competências: "afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver

competências?" (PERRENOUD, 1999, p. 7). Para ambas as coisas. Para desenvolver competências, ancoramo-nos em conhecimentos. Então, o que muda, afinal?

A construção de competências exige uma nova postura diante do conhecimento, assim modificando a prática educativa. Da questão "que aluno quero formar?", chegamos à questão "que professor forma esse aluno?".

O conceito de *competência* adquire força e importância no Brasil a partir da década de 1990, no bojo das reformas educacionais. Há uma vasta literatura a esse respeito, não se limitando apenas a área educacional, pois esse debate está presente também nas empresas. Desse modo, devemos entender o significado desse conceito:

> São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p.7).

Ao agirmos eficazmente na solução de uma situação complexa, mobilizamos uma série de competências. Para tanto, recorremos a diversos recursos, tais como conhecimentos, saberes e experiências anteriores. A vida nos desafia a agir dessa maneira. Não podemos interromper nossos afazeres a todo instante para buscar respostas nos livros, por exemplo.

Contudo, em geral aprendemos, nas escolas, de maneira fragmentada. As disciplinas escolares não dialogam entre si, em alguns momentos nos levando a questionar a necessidade de aprendê-las. A abordagem por competências estabelece um debate com essa maneira de ensinar e propõe mudanças. Porém, para que essas mudanças atinjam o aluno é preciso mudar a formação dos professores.

Quais as competências necessárias para ensinar? Grosso modo, podemos dizer que, para ser professor é necessário:

- domínio dos saberes a serem ensinados;
- domínio teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem;
- capacidade para gerir situações complexas.

Todo esse processo de inovação ecoa na atividade do professor, pois este não será um *transmissor de conhecimentos*, mas alguém que contribui para a construção de

competências por parte dos alunos. Assim sendo, é importante refletir sobre as competências que o professor deve desenvolver.

A ação pedagógica se dá em um ambiente bastante heterogêneo. A sala de aula é um espaço marcado pela diversidade. Nesse sentido, a postura do professor deve ser inclusiva, favorecendo a convivência e o respeito mútuo.

As inovações educativas exigem a formação de um profissional consciente de seu papel, capaz de *gerir situações complexas.* Isto significa dizer que a formação de professores é hoje um grande desafio da educação na busca pela qualidade de ensino. Assim, dois conceitos se interpenetram e se complementam: *formação inicial* e *formação continuada.*

A formação inicial é aquela realizada no ensino superior, fornecendo ao aluno – futuro professor – as bases para o seu exercício profissional. Logo, ela não pode se imaginar completa, absoluta. Trata-se de um momento importante do desenvolvimento profissional dos futuros professores, pois representa a aquisição dos conhecimentos básicos que irão lhe permitir uma iniciação profissional.

Um equívoco facilmente cometido nos cursos de formação inicial dos professores é a expectativa de ofertar ao aluno *todo* o conhecimento que ele necessitará para o competente desempenho de sua profissão. Contudo, isso é impossível, pois uma parcela desse conhecimento só será desenvolvida na prática, no exercício cotidiano da docência, na sala de aula real, com alunos reais.

Devemos então pensar com cuidado na frase de Perrenoud citada anteriormente: o primeiro dia de aula pode nos lavar de todos nossos sonhos e expectativas. Sendo um momento crucial no desenvolvimento profissional do docente, a formação inicial deve ser pensada com cautela, deve ser organizada de modo mais realista, articulando teoria e prática – que são indissociáveis.

Uma vez que a formação inicial não é absoluta, completa, ela deve se organizar a partir de escolhas conscientes, definindo prioridades na formação dos professores. Deve basear-se em situações cotidianas e refletir sobre as angústias e anseios comuns ao professor iniciante.

A formação de professores tem recebido um grande destaque entre os estudiosos da educação e planejadores das políticas públicas em educação. Boa parte dos problemas educacionais é interpretada como resultado de má qualidade na formação docente, fato destacado por Perrenoud:

> Aparentemente, quase todas as críticas do sistema escolar são concentradas no mesmo *bode expiatório*: a formação de professores, que é considerada curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Mas ela não merece nem este excesso de honra, nem esta indignidade! (PERRENOUD, 1997, p. 94, grifo da autora).

O debate em torno da formação de professores é fundamental, contudo não se deve identificá-lo como a solução para todos os problemas educacionais. A formação deve ser repensada e reorientada.

No ensino superior, esse problema torna-se mais candente na medida em que o professor universitário pertence a, no mínimo, duas categorias profissionais. Por exemplo, ele é um engenheiro e um professor universitário do curso de engenharia. Tradicionalmente, valorizou-se a formação técnica e a experiência profissional. O fato de um profissional que também atua em outro nicho do mercado de trabalho ter sua competência reconhecida nesse mercado pode ser um elemento positivo na sua atuação como professor universitário, mas não pode se limitar a isso.

Logo, o professor universitário carece de uma formação pedagógica que lhe permita o desenvolvimento da sua ação pedagógica de maneira competente, favorecendo a aprendizagem do aluno.

É comum, por parte dos alunos, críticas evidenciando a deficitária formação pedagógica do professor universitário. Frases como “ele é um ótimo administrador, mas não sabe ensinar” são ouvidas quando se busca conhecer as principais queixas dos alunos universitários.

Isso nos coloca diante de um grande desafio: a formação continuada dos professores. O professor universitário ingressa nessa profissão após cursar uma pós-graduação. Contudo, nesse momento de sua formação pouco lhe é ensinado sobre a ação docente, visto que, em geral, não é esse o foco da pós-graduação, também não sendo essa a expectativa do aluno. Porém, ele se torna professor, assume a tarefa de ensinar. Capacitar-se para esse novo cenário profissional que se desenha é uma de suas missões.

A formação continuada é vista hoje como um importante estágio do desenvolvimento profissional dos docentes. É um momento em que esse profissional deve articular aqueles conhecimentos básicos advindos da sua formação inicial e relacioná-los agora com uma situação concreta. Não basta ser um excelente cardiologista: é preciso saber

ensinar esses conhecimentos aos seus alunos, futuros cardiologistas. A expansão quantitativa no ensino superior ampliou a dimensão desse problema e evidenciou a necessidade de aperfeiçoamento da docência universitária.

A universidade deve ser vista como um espaço de formação continuada dos seus professores. Mas qual o sentido dessa proposição? O que se busca com a formação? Devemos entender que a formação continuada se dá a partir do exercício profissional, refletindo sobre ele. Logo, o local de trabalho possibilita esse tipo de discussão, pois é lá que se manifesta a prática que precisa ser discutida.

Afirma-se assim que a formação continuada baseia-se essencialmente em alguns pressupostos:

- reflexão sobre a prática;
- análise das práticas, gestos cotidianos da profissão;
- relação entre teoria e prática;
- pensar em um saber que emerge da prática docente; e
- aprender com os pares de modo colaborativo.

Muito se tem falado sobre os desafios da educação para o século XXI. Em transformação acelerada, a sociedade exige um indivíduo capaz de refletir sobre suas ações, deixando de agir mecanicamente, como um autômato. A reflexão aparece como o novo paradigma para a formação de sujeitos autônomos. Contudo, esse indivíduo é formado em uma escola.

No ensino superior, esse desafio é apresentado como a necessidade de formar profissionais competentes, capazes de gerir situações complexas e apresentar respostas inovadoras. Assim sendo, o desafio de formar esse novo profissional implica a reorganização dos procedimentos de ensino e aprendizagem, bem como um repensar da formação docente, pois – como nos alertou Libâneo (2002) – um professor que não reflete sobre sua ação não formará um aluno capaz de refletir.

Formar para a reflexão significa questionar modelos de formação docente ancorados no treinamento ou na simples assimilação de conhecimentos novos, pois isso desconsidera a experiência docente e desvaloriza esse profissional, uma vez que não o enxerga como um produtor de conhecimento.

O professor constrói novos conhecimentos cotidianamente, seu trabalho é intelectual e criativo. Para que ele contribua para o desenvolvimento da autonomia intelectual de seus alunos, é necessário que seja reconhecido como tal.

Tradicionalmente, os cursos de formação de professores desconsideravam a continuidade do processo formativo, não valorizando a experiência docente. O conhecimento acumulado deveria ser apenas renovado ou substituído.

A prática reflexiva é uma postura a ser desenvolvida, alçando os professores ao papel de produtores de conhecimento e não meros executores:

> A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceitualização, a noção do profissional como uma pessoa que nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2004, p. 41).

Somente o professor capaz de refletir sobre suas ações, entendendo isso como um processo formativo que contribui para o seu desenvolvimento profissional, poderá formar um aluno reflexivo. Esse processo valoriza a prática como um espaço de construção de conhecimento - sem, contudo, desmerecer a teoria.

A prática reflexiva começa a ser desenvolvida desde a formação inicial – a qual deve, portanto, fornecer instrumentos para que a formação continue para além da universidade, contribuindo para a construção de uma postura reflexiva. Não há necessidade de novos conteúdos, mas sim uma mudança de postura do formador e do curso.

É necessário pensar outras maneiras de formação continuada, que não se restrinjam a cursos. A realização de grupos de estudo nos locais de trabalho, o desenvolvimento de projetos, as reuniões pedagógicas, entre outros exemplos, demonstram que é possível formar-se continuamente refletindo sobre a prática.

Mas se acreditamos que a formação continuada deva se dar prioritariamente no lugar onde ocorre o exercício profissional – neste caso a universidade, que deve ser reflexiva –, é necessário que a escola propicie um ambiente reflexivo e pense sobre si mesma e sobre sua missão, tornando-se também uma escola reflexiva:

> O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva. (ALARCÃO, 2004, p. 44).

Assim, podemos afirmar que a prática reflexiva é uma postura a ser desenvolvida e incorporada pelo professor. É refletir *na* e *sobre* a ação. Não é uma reflexão episódica e casual, mas um método de formação continuada de professores, valorizando os saberes que emergem da prática pedagógica docente.

Observa-se então um caminho a ser trilhado para que se alcance uma formação de excelência para o aluno. O aluno reflexivo será formado por um professor reflexivo em uma escola reflexiva. Não formamos verdadeiramente para aquilo que não somos. Esta é, portanto, uma formação que busca a coerência.

E essa coerência se expressa em ações conjuntas e coordenadas. O resultado final deve ser uma mudança na aprendizagem do aluno, mas para que isso ocorra é fundamental que todos os envolvidos pensem sobre sua missão.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* São Paulo: Cortez, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre.* Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional.* Formar-se para a mudança e para a incerteza. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil.* Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antonio. (Coord). *Os professores e sua formação.* Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

______. Os professores: em busca de uma autonomia perdida? *Separata de Ciências da educação em Portugal.* Situação atual e perspectivas. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 521-531, 1991.

PERRENOUD, P. *et al. Formando professores profissionais.* Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

______. *et al. A profissionalização dos formadores de professores.* Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

______. *A prática reflexiva no ofício de professor:* profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

______. *Dez novas competências para ensinar.* Convite à viagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

______. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.* Perspectiva sociológica. Portugal: Dom Quixote, 1997.

SILVA, Maria Heloisa A. da. *Sobre professores***.** Poder, memória e tradição (1923-1930). Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira. Relação entre conteúdo e metodologia do ensino de História: uma clássica questão em um novo tempo. In: Saeculum. Revista de História. Nº 6/7. Jan/dez, 200/2001, pp. 59-70

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade,* Campinas, SP., v. 29, nº. 103, ago. 2008. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov 2015.